

BRINQUEDO DE MIRITI: TRADIÇÃO, GÊNERO E CURRÍCULO MULTICULTURAL¹

Lídia Sarges **LOBATO**²

Universidade Federal do Pará - UFPA

lidiasarges@yahoo.com.br

Joyce Otânia Seixas **RIBEIRO**³

Universidade Federal do Pará - UFPA

joyce@ufpa.br

Resumo: Este artigo resulta de pesquisa, a qual constituiu o trabalho de conclusão de curso, realizada em um ateliê de produção do brinquedo de miriti e desenvolvida durante 10 meses. A pesquisa teve como objetivo observar como as relações de gênero se materializavam na produção e no próprio brinquedo de miriti, e quais conhecimentos culturais eram transmitidos no processo de produção dos brinquedos. Acionei Williams (1992), Hobsbawm (1984), Clifford (2008), Scott (1995), Louro (1997, 2000), Silva (2000, 2004), Connell (1995), Moreira (2002), Candau (2003), Ribeiro (2010) e Gomes (2013). O método de pesquisa foi a etnografia pós-moderna (CLIFFORD, 2008). E como resultados, informo que a tradição do brinquedo de miriti é bicentenária, ancorada na crença no trabalho bruto e no trabalho leve, o que generifica a produção do brinquedo. Essa cultura de gênero é regida pela normatividade e pela espacialização que determinam os devidos lugares que os corpos masculinos e femininos devem ocupar. Em vista da hierarquia e desigualdade existente no ateliê, há a necessidade de desconstrução desta norma por meio do currículo multicultural.

Palavras-chave: Brinquedo de miriti. Cultura. Tradição. Gênero-sexualidade. Currículo.

Abstract: Abstract: This article is based on research carried out in a miriti toy production studio and was developed for 10 months, which constituted the graduation work. The research objective was to observe how the gender relations were materialized at the production and in the miriti toy itself and what cultural knowledge was transmitted at the process of making toys. I quote Williams (1992), Hobsbawm (1984), Clifford (2008), Scott (1995), Louro (1997, 2000), Silva (2000, 2004), Connell (1995), Moreira (2002), Candau (2003), Ribeiro (2010) e Gomes (2013). And as result, I inform that the miriti toy tradition is bicentennial, anchored in the belief of rough work and light work, on which it is sorted by gender the toy production. This gender culture is governed by normativity and by the spatialization that determine the proper places that the masculine and feminine bodies must occupy; in view of the hierarchy and inequality existing in the studio, there is a need to deconstruct this norm through the multicultural curriculum.

Keywords: Miriti toy. Culture. Tradition. Gender-sexuality. Curriculum.

¹ Este artigo é um resumo do TCC intitulado: Brinquedo de miriti: tradição, gênero e currículo multicultural, orientado pela Profa. Dra. Joyce Ribeiro, e defendido em set/2016.

² Pedagoga; integrante do Gepege; mestrandia do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica/PPEB/ICED/UFPA, na linha de pesquisa Currículo da escola básica, sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Ribeiro.

³ Doutorado em Educação/PPGED/ICED pela Universidade Federal do Pará, Brasil(2013). Professora da Faculdade de Educação e Ciências Sociais/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA.

Introdução

O presente trabalho é fruto de um olhar investigativo, voltado para um determinado ateliê de produção de brinquedo de miriti, localizado no município de Abaetetuba, buscando problematizar as relações de gênero na produção deste artefato cultural. O brinquedo de miriti não se limita a ser um simples brinquedo, pois constitui um artefato carregado de significações, expressas em seus cortes, cores e curvas, representando um modo de vida e um jeito de ser homem e mulher.

A pesquisa foi desenvolvida em um período de dez meses em um ateliê de produção do brinquedo de miriti, por meio da etnografia pós-moderna (CLIFFORD, 2008), e resultou no trabalho de conclusão de curso, defendido em outubro de 2016. O trabalho de campo buscou observar como as relações de gênero se materializavam no brinquedo de miriti, e quais conhecimentos culturais são transmitidos no processo de produção dos brinquedos. O referencial teórico conta com Williams (1992), Hobsbawm (1984), Clifford (2008), Scott (1995), Louro (1997, 2000), Silva (2000, 2004), Connell (1995), Moreira (2002), Candau (2003), Ribeiro (2010) e Gomes (2013).

Entre os resultados, informo que a tradição do brinquedo de miriti é bicentenária, e um de seus elementos é a produção generificada, ancorada na crença de que existem o trabalho bruto e o trabalho leve. Essa cultura de gênero é regida pela normatividade e pela espacialização que determinam os devidos lugares que os corpos masculinos e femininos devem ocupar, promovendo hierarquia e desigualdade no ateliê. Concluo descrevendo que há a possibilidade de desconstrução desta norma por meio do currículo multicultural.

O artigo está organizado da seguinte maneira: início apresentando a cidade de Abaetetuba e a tradição do brinquedo de miriti. Em seguida, discorro acerca da produção generificada e suas consequências para as mulheres artesãs. Finalizo explorando o currículo multicultural e a possibilidade de desconstrução da norma que hierarquiza e promove desigualdade entre os gêneros.

Abaetetuba e a cultura do miriti

Abaetetuba (ou Abaeté), assim como qualquer outra cidade do país, possui seus aspectos positivos e negativos, o que se reflete nas várias representações, entre as quais: *Pérola do*

Tocantins, Terra da Cachaça – devido os seus engenhos de cana de açúcar; *Terra das Bicicletas* – mas que em um curto período de tempo cedeu lugar para as motos e, como consequência, o grande aumento de acidentes e mortes no trânsito; *Medellin Nacional* ou a cidade do tráfico (de drogas)⁴.

Recentemente, a cidade ganhou outra representação, a de *Capital Mundial do brinquedo de Miriti*, devido ser conhecida nacionalmente pelo brinquedo de miriti, com seu colorido alegre, rompendo fronteiras e ganhando espaço nas feiras, museus, e exposições, por meio das miniaturas que representam a fauna e a flora regional, além do cotidiano ribeirinho. “A Abaeté dos Miritis é um fazer nas margens de uma cidade ribeirinha que expõe o colorido, a alegria, apesar do medo e da violência, a brincadeira, a espontaneidade.” (GOMES, 2013, p. 19).

Brinquedos de Miriti – tema: fauna



Fonte: Acervo pessoal da autora (2014).

O brinquedo de miriti é um artefato cultural confeccionado da matéria-prima retirada de uma palmeira cujo nome científico é *Mauritia Flexuosa*, mais conhecida na região como miritizeiro, palmeira abundante nas ilhas. Dela, aproveita-se basicamente tudo: da árvore, quando jovem, são retirados os braços para a produção do brinquedo; os frutos são utilizados na culinária regional, como para o preparo do vinho de miriti (que, no inverno amazônico, substitui o açaí), doces, mingaus, sorvetes e uma variedade de delícias que enriquecem o cardápio paraense; da tala, são feitos paneiros, dentre outros objetos.

O brinquedo de miriti é a própria utopia de cidade encantada, encarnada na cidade da arte (GOMES, 2013). Os brinquedos de miriti, com seu colorido vibrante, contagiam, encantam e

⁴ A Abaetetuba *cidade das drogas* ainda é muito presente, pois a violência e o medo de sair de casa continuam.

emocionam crianças, adultos e idosos, trazendo à tona lembranças vividas que o tempo levou. Os brinquedos feitos de miriti não se resumem a simples brinquedos, pois são artefatos carregados de representações, que expressam sonhos do povo ribeirinho, do seu cotidiano, de sua sensibilidade e criatividade manifesta em pequenos pedaços de miriti, resultado de um trabalho coletivo que envolve muitas famílias.

A tradição do brinquedo de miriti surgiu nas ilhas de Abaetetuba. Sua origem não é institucional, mas popular, e, como argumenta Hobsbawn (1984), neste caso, é difícil conhecer sua origem precisa, já que “[...] muitas vezes ‘tradições’ que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas.” (HOBSBAWN, 1984, p. 9). As tradições inventadas são um conjunto de práticas reguladas de natureza ritual ou simbólica, que visam repassar certos valores e condutas por meio da repetição, visando a continuidade com o passado.

Uma explicação sobre a origem da tradição que circula por meio da tradição oral é que, como os filhos e filhas dos ribeirinhos não dispunham de brinquedos, o miriti se tornou uma alternativa, devido a sua maciez e leveza para flutuar nas águas dos rios, furos e igarapés. Foram as crianças que iniciaram as primeiras representações de barcos e canoas em miniaturas, porém, desde os primeiros brinquedos, já havia o colorido vibrante com o uso do urucu⁵. Posteriormente, o brinquedo de miriti começou a ser produzido na cidade de Abaetetuba e, a partir desse momento, começou a aparecer nas procissões dos Círios de Nossa Senhora da Conceição, neste mesmo município, e no Círio de Nossa Senhora de Nazaré, em Belém, tanto como representação das promessas alcançadas (como casas, barcos, tijolos), como comercializados no decorrer das procissões.

A tradição do brinquedo de miriti possui alguns elementos que são estruturantes, e que foram identificados durante a pesquisa, como a estética dos brinquedos, os temas e a *produção generificada*.

A estética dos brinquedos adquire grande relevância quanto ao produto final, pois é ela que possibilita ao brinquedo aquele colorido, que desperta a atenção e a curiosidade das pessoas. “A estética dos brinquedos é um aspecto que desperta atenção e a despeito da beleza, ainda guarda

⁵ Urucu ou urucum é um tempero típico da região amazônica que é extraído do urucuzeiro, muito utilizado na coloração da culinária regional.

certos traços de rusticidade. As peças são apresentadas em miniaturas entalhadas com abundância de detalhes e colorido vibrante” (RIBEIRO; LOBATO; PINHEIRO, 2015, p. 05).

Os temas são aspectos característicos dessa tradição, sendo percebidos temas tradicionais e temas inovadores. Os temas tradicionais são aqueles mais procurados pelo público em geral, em razão das representações traduzirem cenas pitorescas da cultura amazônica. Os brinquedos tradicionais representam a fauna (tatu, onça pintada, cobra, e pássaros), a flora e o cotidiano ribeirinho com homens e mulheres trabalhando, ou remando em suas canoas. Os temas inovadores são aqueles produzidos em razão das influências da cultura globalizada, tecnológica e massiva que chegam aos artesãos pelos meios de comunicação.

A *produção generificada* também se tornou um elemento da tradição, haja vista que os brinquedos de miriti são produzidos por centenas de famílias espalhadas em seus ateliês na cidade, ilhas e estradas. Mas, como este é o foco da pesquisa, vamos analisá-lo no próximo item.

Os ateliês e a *produção generificada*

Nos ateliês, a “[...] produção é artesanal, marcada pela divisão de tarefas, à qual denominamos de *produção generificada*, ancorada na crença de que existe *trabalho bruto* e *trabalho leve*.” (RIBEIRO; LOBATO; PINHEIRO, 2015, p. 6). Geralmente, o trabalho bruto é realizado pelos homens e consiste em cortar, lixar, passar selador e massa, enquanto que o trabalho leve é realizado pelas mulheres e envolve a pintura e o acabamento. Porém, há resistência, contestação e negociação nesse universo de produção artesanal.

Assim, quando há uma grande encomenda de brinquedos de miriti, os rapazes pintam, e as mulheres lixam e passam selador. As mulheres descem, tendo acesso aos espaços dos homens, e os homens sobem tendo acesso aos espaços restritos às mulheres. Ao término dessa encomenda, tudo volta ao “normal”. Ao entrar nesse campo de diluição de fronteira, Louro (1997, p.79) dialoga com Barrie Thorne, para quem a “[...] interação através das fronteiras de gênero, ou seja, o contato com o outro, tanto pode abalar e reduzir o sentido da diferença como pode, ao contrário, fortalecer as distinções e os limites”.

Apesar de haver uma mulher que sabe cortar dentro do ateliê, suas habilidades são ignoradas, permanecendo apenas o artesão com a atividade de corte. Tudo indica que os homens

estão sempre na esfera pública, decidindo, ditando regras, viajando, enquanto que as maiorias das mulheres continuam em casa, cuidando dos trabalhos domésticos. De acordo com Louro (1997, p. 20-21),

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social (grifos da autora).

O argumento que a autora apresenta (de que homens biologicamente são mais fortes que as mulheres) ainda é um pensamento bastante presente na sociedade e dentro do próprio ateliê. Argumentos como esses se tornam naturais e, portanto, é preciso desconstruir para construir outros significados. Para Louro (1997, p. 41), “homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, ele e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas”, ou seja, os gêneros se produzem em meio às relações de poder.

Um aspecto que fortalece o separatismo e a hierarquia entre os gêneros é a espacialização bem definida: o prédio possui dois pavimentos, um para os homens e outro para as mulheres. Para traçar um breve diálogo sobre a separação de corpos masculinos e femininos, e, ao mesmo tempo, fazer uma relação com a separação dos corpos no ateliê de produção do brinquedo de miriti, acionamos Louro (1997, p. 57), que afirma, em seu livro *Gênero Sexualidade e Educação*, que a “[...] sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para ricos e para pobres e ela imediatamente separou meninos de meninas”. De acordo com Louro (1997, p. 58),

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. [...] Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.

A autora apresenta outra versão de escola: uma escola que controla, ensina a ser homem e a ser mulher, pois “[...] ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*.” (LOURO, 1997, p. 61 - grifos da autora). A escola é encarregada de moldar esses corpos, o que podemos facilmente perceber em situações rotineiras, como, por exemplo,

quando se organiza filas para meninos e para meninas, ou em uma atividade de pintura em que a professora distribui os lápis cor rosa, amarelo e vermelho para as meninas, e azul, marrom e preto para os meninos, atitudes que, no cotidiano das escolas, passam despercebidas ou são vistas como naturais.

Como os artesãos-artesãs são fruto dessa escola, fica justificada tal divisão dos corpos no ateliê, no qual os homens ficam no térreo, em um espaço com ausência de cores, em meio à poeira, ao cheiro forte do selador, a pedaços de miriti; e as mulheres em um espaço mais organizado e decorado com tons de rosa, como nas imagens abaixo. Isso porque foram ensinados que, para ser homem e mulher, devem possuir certas atribuições e gostos, e essas atribuições são uma obrigação comum, a partir do objetivo de ser masculino ou ser feminina.

Ateliê de produção, espaço dos homens e espaços das mulheres



Fonte: Acervo pessoal da autora (2013)

A imagem (acima) fala por si só, já que não é difícil perceber os espaços dos homens e das mulheres. O homem deve ser forte, valente e ter habilidades, e, por isso, fica com o trabalho considerado bruto; e as mulheres, consideradas delicadas e frágeis, ficam com o trabalho leve, ou seja, a pintura e o acabamento, devido aos ensinamentos que foram depositados em seus corpos, afinal, os corpos masculinos e femininos estão em constantes vigília: os corpos masculinos que despertam certa feminilidade, ou vice-versa, são tidos como desviantes, anormais, fora do padrão, o que justificaria que artesãos/sãs aceitem docilmente sem questionar tal divisão de tarefas. Por isso, nos ateliês,

[...] cada uma produz o brinquedo de miriti no seu devido lugar. Aqui, a espacialização generificada é bem demarcada, dispondo homens e mulheres em seu devido lugar, por meio do que Foucault (1987) chama de esquadramento. [...] a arquitetura possui uma poética, ou seja, tem intenções morais em relação ao sujeito que almeja produzir. Neste caso, as intenções morais dizem respeito aos significados de gênero que circulam no local almejando a subjetivação (RIBEIRO; LOBATO; PINHEIRO, 2015a, p. 6).

Nada é por acaso na espacialização das escolas, dos presídios, dos ateliês, é tudo pensado com um objetivo, visando controlar os corpos, pois “[...] a política da espacialização, planeja, organiza, ordena o espaço, enclausurando e imobilizando o sujeito, colocando homens e mulheres e seu devido lugar, impedindo e/ou autorizando a circulação e a permanência em certos espaços.” (RIBEIRO; LOBATO; PINHEIRO, 2015a, p. 6). Com a espacialização e o separatismo dos corpos masculinos e femininos, a desigualdade e a hierarquia na produção do brinquedo não corre o risco de ser ameaçada.

A cultura de gênero nos ateliês: desigualdades e hierarquias naturalizadas

O tempo em que realizamos a pesquisa de campo, pudemos perceber que, dentro daquele espaço humilde, com grande carência de equipamentos de prevenção a doenças respiratórias, dermatológicas e de proteção para os recorrentes cortes nas mãos de artesãos e artesãs, é uma realidade nos muitos ateliês espalhados no campo, nas ilhas e nos bairros da cidade de Abaetetuba. No entanto, nesse espaço, há uma cultura de gênero, que só foi possível detectar devido às observações e ao aporte teórico utilizado, que foram de fundamental importância para desconfiar daquilo que era tido como natural.

De acordo com Louro (2000), os corpos masculinos e femininos adquirem sentido socialmente, e a inscrição dos gêneros é feita no contexto da cultura, com as marcas dessa cultura. Os corpos são treinados para perceber e decodificar essas marcas, para que possam aprender e classificar os sujeitos pelos contornos de seus corpos, comportamentos e gestos quando se expressam (LOURO, 2000).

Ao longo da História da humanidade, várias abordagens foram construídas para dar conta do conceito de gênero. Começando pela gramática, a mesma compreende gênero como “[...] uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de traços inerentes.” (SCOTT, 1995, p.72). Além disso, a classificação propõe

uma relação entre as categorias masculinas e femininas, tornando assim, possíveis distinções ou agrupamentos entre ambos, já os separando.

Logo após uma recente aparição do termo *gênero* entre as feministas americanas, que tinham como objetivo “[...] enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, a palavra passou a indicar uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou diferença sexual.” (SCOTT, 1995, p. 72). As mesmas estavam preocupadas com a produção dos estudos sobre as mulheres, o qual se concentrava somente nas mulheres de forma separada e até mesmo limitada, então, era necessário introduzir uma noção de gênero relacional, pois, de acordo com essa visão, “[...] homens e mulheres eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separados.” (SCOTT, 1995, p. 72). Parece possível que o que as feministas queriam é não se limitar somente em tratar do sexo sujeito, mas fixar seus olhares em quem o sujeita. Assim, surge outro conceito:

[...] o termo ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. ‘Gênero’ é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade ‘gênero’ tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p. 75).

Assim, *gênero* tornou-se uma categoria social atribuída sobre corpos sexuados, como os corpos de homens e mulheres, dentro do ateliê, desenvolvendo suas respectivas tarefas, separados por trabalho bruto e trabalho leve. De acordo com Louro (1997), há muitos argumentos que defendem a ideia de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que, por isso, a relação entre eles-elas é reflexo dessa distinção, considerada complementar, levando homens e mulheres a desempenhar cada um o papel determinado secularmente. Este forte argumento é, para muitos, inquestionável. Tanto no âmbito do senso comum, como científico, a distinção biológica é usada para compreender e *justificar* a desigualdade. Realidades como essas exemplificadas por Louro ainda assombram o dia a dia de muitas mulheres, porém, mesmo com tantos avanços tecnológicos, continuamos ainda a escutar argumentos de uma sociedade machista e, muitas vezes, acabamos por silenciar e aceitar tais ações.

Para Scott (1995, p. 86) “[...] gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] é uma forma primária de dar significado às relações de poder.”. Em outras palavras, *gênero* é uma forma de ser homem e de ser mulher produzida em sociedade. Como indica Connell (1995) em relação aos gêneros, a prática social se dirige diretamente aos corpos masculinos e femininos. Desse modo, o conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são “traduzidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico.” (LOURO, 1997, p. 22).

O *gênero* é relacional, logo, para Scott (1995), não há o binarismo homem dominador-mulher dominada, há negociações e resistências, ou seja, os binarismos são diluídos, há rompimentos de fronteiras, o que torna o ambiente conflitante e cheio de negociações e resistências de ambos os lados⁶. A cultura de gênero é reproduzida e transmitida por homens e mulheres por meio de práticas cotidianas e vem compondo os cenários da História da humanidade há muito tempo. Para Ribeiro (2010), “[...] a normatividade das experiências cotidianas para homens e mulheres remonta a Grécia clássica, compreendendo um vasto e detalhado conjunto de normas elaboradas pelos e para os homens, logo, esta normatividade é masculina.”. Dando um salto para o século XXI, Ribeiro (2010) argumenta que as “[...] mulheres e homens estão imersos em uma cultura de gênero conflitante e paradoxal: por um lado a normatividade tradicional; por outro, traços de uma nova cultura de gênero que ocasiona uma fissura profunda na primeira.”, o que acaba por influenciar artesãos e artesãs em suas práticas cotidianas. A normatividade é diferente para homens e mulheres e, conforme Ribeiro (2010, p. 127),

Para os homens há uma normatividade que os compele a construir uma estrutura afetiva orientada pela repressão dos sentimentos, e afirmação do poder, da razão e da força, o que impede a plena expressão de sua sensibilidade e emoções. Para as mulheres, a orientação é reprimir a agressividade e exprimir plenamente sua sensibilidade e afetividade, e se voltar ao cuidado e à preocupação com os outros.

A normatividade, como parte da cultura de gênero, explica muitas indagações sobre o porquê da divisão de tarefas dentro do ateliê por meio da ideia de trabalho bruto e trabalho leve, ou, então, o que justifica o fato de as mulheres ficarem com o trabalho leve (pintar os brinquedos,

⁶ Para Silva (2000, p. 98), o conceito de resistência “[...] desenvolveu-se em reação ao suposto determinismo das teorias da reprodução e à visão passiva da ação humana e social que elas supostamente implicavam [...]”. A resistência é uma forma de reagir a esse determinismo imposto pelos padrões dominantes que regulam e classificam grupos e classes.

contornar) e reprimir a agressividade e trazer à tona a sensibilidade, leveza e delicadeza. Nos ateliês de produção de brinquedo de miriti, em Abaetetuba, ilhas e estradas, é bastante comum encontrarmos homens e mulheres tralhando ancorados na divisão de trabalho bruto e trabalho leve. Porém, é sempre bom ressaltar que a espacialização é específica do ateliê em que estivemos fazendo pesquisa, onde tivemos o privilégio de encontrar pessoas comprometidas e dedicadas. Em sua maioria absoluta, os ateliês são apenas um espaço sem muitas divisórias, com o núcleo familiar executando suas tarefas no mesmo espaço, porém, a divisão de tarefas por gênero permanece.

Desconstruindo a cultura de gênero por meio do currículo multicultural

As relações de gênero se materializam dentro do espaço de feitura do brinquedo de miriti, por meio de diferenças nas tarefas denominadas de *trabalho bruto* e *trabalho leve* para homens e mulheres, sendo notória a visibilidade dos homens na esfera pública, enquanto que a visibilidade da mulher é quase nula. Assim, estas ficam presas a práticas inerentes à cultura de gênero dominante, à normatividade, aos padrões fortemente demarcados. Por isso, vemos a necessidade de tentar desconstruir essas assimetrias por meio do currículo, mesmo a título de estudo introdutório, já que a cultura de gênero transmite e reproduz o padrão hegemônico do que é ser um homem e uma mulher.

As relações de gênero estão espalhadas por toda a parte: nas escolas, nas igrejas, nas empresas, assim como nos ateliês de produção do brinquedo de miriti, e neste de modo bastante particular. É necessário, pois, desconstruir aquilo que, em nosso cotidiano, denominamos como natural e com justificativas simples, já que são “[...] pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovados, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’” (LOURO, 1997, p. 63 – grifos da autora).

Cabe ressaltar duas questões que julgamos necessárias: a) A desconstrução da cultura de gênero como uma forma de amenizar as hierarquias e desigualdades entre homens e mulheres dentro do ateliê; b) Ao fazer uso do currículo, vale lembrar, que não estamos tratando daquele *currículo oficial das escolas*, que “[...] valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o intelectual e a competição.” (SILVA, 2004, p.94).

Tratamos aqui do currículo como um artefato de gênero, um artefato que corporifica relações de gênero (SILVA, 2004), e que forma e constitui homens e mulheres. Este é um currículo multicultural preocupado com os múltiplos aspectos da cultura. Considerando esta noção de currículo e sua relação com a cultura, julgamos necessário para uma melhor compreensão desse universo que envolve o brinquedo de miriti, esclarecer o conceito de cultura, mesmo que a tarefa seja complexa.

A busca por definição para o termo “cultura” é relativamente recente, “[...] começando como nome de um processo – cultura (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana.” (WILLIAMS, 1992, p. 10). Este último conceito de cultura se tornou visível em fins no século XVIII, porém, ligado à configuração do espírito. Para Williams (1992), a cultura passou a ser um modo de vida global de um determinado povo. Para Clifford (2008, p. 28), “[...] a cultura era pensada como um conjunto de comportamentos, cerimônias e gestos característicos.”. Assim, o conceito de cultura passou por várias transformações, e, para cada contexto sócio histórico e cultural, os grandes estudiosos se ocuparam de criar e readaptar conceitos que pudessem abranger toda sua significância.

O conceito é importante, visto que é no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais, dentre as quais as de gênero. “Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições, ou agrupamentos sociais.” (LOURO, 2000, p. 9).

A partir de meados do século XX, a cultura passa a ser considerada como “*um sistema de significações* mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada.” (WILLIAMS, 1992, p. 12). Agora, a cultura passa a ser compreendida como sistema de significações, e sua definição, de certa maneira, fica mais ampla, não se limitando em incluir artes e as formas de produção intelectuais tradicionais, mas passa pela linguagem, pelas artes, pela filosofia, pelo jornalismo, pela moda e pela publicidade (WILLIAMS, 1992). Portanto, cultura atualmente é vista como um sistema de significações realizado.

Através da compreensão do termo *cultura*, podemos interpretar outras culturas, assim como a nossa própria, materializadas em fenômenos culturais, como a produção do brinquedo de

miriti. No interior do ateliê de produção do brinquedo de miriti, em um ambiente permeado de fantasias, encantos, conflitos, resistências e relações de poder, existem as desigualdades e hierarquias que precisam ser questionadas para haver a possibilidade de desnaturalização. Pensamos na necessidade de um currículo multicultural, aquele que dá ênfase às outras culturas, às culturas silenciadas, como a das mulheres, que não são “*rainhas do lar*”, mas sim mulheres que podem transitar no espaço público, atuando e fazendo parte da esfera pública, construindo um país melhor, uma Abaetetuba melhor.

Isso por que a cultura tem adquirido crescente *centralidade* nos fenômenos sociais contemporâneos (HALL, 1997 apud MOREIRA, 2002). É como se a cultura deixasse de corresponder apenas a uma esfera ou classe separada da vida social, passando também a representar todo o processo social, incluindo os diversos modos de vida. Para Moreira (2002), a cultura tem um papel constitutivo, que é expresso em todos os aspectos da vida social, o que leva a cultura a adquirir mais importância na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de identidades. Daí sua importância em discursos, práticas e políticas curriculares (MOREIRA, 2002). Por esse e outros motivos, acreditamos que uma política cultural nos ateliês, por meio do currículo, pode contribuir significativamente na temática tratada, pois *a política cultural* tem sido usada para se referir ao aspecto culturalmente plural das sociedades ocidentais contemporâneas, do qual não é possível escapar (MOREIRA, 2002).

Conforme Moreira (2002), o currículo não fica limitado ao que acontece na escola, sendo necessário considerar outras experiências fora da escola, como as do ateliê de produção do brinquedo de miriti. Existe um currículo das mídias, dos brinquedos, do hospital, da moda, enfim, um currículo dos ateliês, um currículo não escolar, formado por conhecimentos culturais que são repassados cotidianamente. Esse currículo precisa desconstruir as assimetrias, as desigualdades, as opressões de alguns indivíduos e grupos sobre outros, para construir, por meio destes conhecimentos, “uma postura multicultural, em que uma política da diferença conviva em tensão com uma política da igualdade.” (MOREIRA, 2002, p.19).

Assim, por meio de um currículo multicultural, vemos a possibilidade de promover uma relação mais igualitária entre artesãos e artesãs, homens e mulheres que fazem parte desse universo de construção do brinquedo de miriti, com seus saberes, atitudes, e crenças, não ignorando

as relações de poder, mas reconhecendo e assumindo “[...] os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.” (CANDAU, 2003, p. 148 apud CANDAU; LEITE, 2006, p. 8). Que as mulheres participem tanto do trabalho leve, que inclui a pintura e o acabamento, como também do trabalho bruto, participando ativamente de todo o processo produtivo, conhecendo outras culturas, viajando, concorrendo a prêmios, reconhecendo que são capazes de fazer inúmeras tarefas fora do ambiente doméstico.

No campo dos estudos de gênero, isso é possível, pois Louro (1997) deixa aberto o espaço para o questionamento e a implosão da noção fixa de “papéis”, abrindo possibilidades para que se considerem os gêneros como maleáveis e mutantes, relacionais e não binários, logo, não podem ser aprisionados em papéis sociais fechados e rígidos. Para que essas ideias sejam concretizadas, acreditamos que o currículo multicultural, possa transformar o ateliê em um espaço de crítica cultural, tendo em vista a diluição das hierarquias, desigualdades e assimetrias, propiciando aos artesãos e artesãs à compreensão de que o que parece natural precisa ser questionado, buscando desnaturalizar as práticas rotineiras, as crenças e as práticas naturalizadas.

Para Moreira (2002), o currículo multicultural possui um papel constitutivo na cultura de gênero, nos modos de ser e pensar de homens e mulheres, expressos em praticamente todos os aspectos da vida. Por isso, é preciso olhar com estranhamento para a cultura, pois, dessa maneira, é possível visualizar e perceber detalhes significativos que muitas vezes passam despercebidos, conforme nos afirmam Moreira e Candau (2003, p.163), “[...] tudo que passa por ‘natural’ e ‘inevitável’ precisa ser questionado e pode, consequentemente, ser transformado”. Acreditamos na importância de discursos, práticas e políticas culturais de caráter multicultural nos ateliês como ação para contribuir significativamente com a desconstrução da desigualdade de gênero, e para construir um ambiente plural nas sociedades ocidentais contemporâneas, a exemplo de Abaetetuba.

Conclusão

Com a realização da pesquisa, foi possível chegar aos seguintes resultados: a tradição do brinquedo de miriti é bicentenária e seletiva, pois nem tudo do passado sobreviveu nos dias de hoje, já que somente alguns aspectos da tradição do brinquedo foram selecionados para representar um passado significativo de respeito e glória. Essa tradição possui alguns elementos peculiares,

como a estética da miniaturização, os temas tradicionais e a produção generificada, ancorada na crença de que existe trabalho bruto e trabalho leve, o que divide o processo de produção e gera hierarquias e desigualdades entre mulheres e homens.

A cultura de gênero é produzida e reproduzida por homens e mulheres em suas práticas cotidianas dentro dos ateliês e garantida pela normatividade de gênero que tem origem na Grécia clássica, e chegou ao século XXI estabelecendo os lugares que homens e mulheres devem ocupar. Há possibilidade de desconstrução das assimetrias e hierarquias de gênero por meio de um currículo multicultural, transformando o ateliê em um espaço de política cultural, com ênfase nas experiências femininas.

Conforme Moreira (2002), o currículo não fica limitado ao que acontece na escola, sendo necessário trabalhar considerando outras experiências fora da escola. E este currículo precisa refletir sobre a possibilidade de desconstruir as assimetrias, as desigualdades, as opressões de alguns indivíduos e grupos sobre outros, para construir, por meio destes conhecimentos, uma postura multicultural, que enfatize as diferenças e a política da igualdade. Por fim, pensamos que as mulheres podem e são capazes de ser reconhecidas como artesãs, pelas atividades de pintura e acabamento, e de cortar-modelar as peças, se assim desejarem. Podem ser autoras de suas próprias histórias, modificando-se e modificando a cultura em que vivem, ambicionando mais que painéis e enxovais, pois há um mundo além do espaço doméstico.

Referências

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam S. **Diálogos entre diferença e educação** (Org.): Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: letras, 2006.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, V. 20, n.2, jul/ dez, 1995.

GOMES, Jones da Silva. **Cidade da Arte**: uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba. Tese (Doutorado). Belém: PPGCS/IFCH/UFPA, 2013.

HOBSBAWM, Eric. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. pp. 9-23.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Pedagogias da Sexualidade. 2ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo, Diferença Cultural e Diálogo**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto, 2002.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23, maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Escola, Cultura e Normatividade de Gênero. In: RIBEIRO, Joyce O.S. et al. (Orgs.) **Pesquisa em Educação**: territórios múltiplos saberes provisórios. Belém: Editora Açaí, 2010a.

_____. Pesquisado os gêneros nas fronteiras culturais: a “nova” etnografia. In: NASCIMENTO, Afonso Welliton de Souza; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas (Orgs.). **Educação**: enfoque, problemas, experiências. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010b.

_____; LOBATO, Lídia Sarges; PINHEIRO, Delisa Pinheiro. Brinquedo de Miriti: Tradição, Currículo Cultural e Relações de Gênero. **Anais I Seminário Nacional Formação Pedagógica pensamento Nômade**: Experimentações Curriculares. 09 e 10 de Abril, Rio Grande do Sul, 2015a.

_____; LOBATO, Lídia Sarges; PINHEIRO, Madna Ferreira. Brinquedo de Miriti: a *força pedagógica* da cultura local no currículo e na formação de professores/as. Abaetetuba: Gepege, 2015b.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, V. 20, n. 2, jul/ dez, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. As relações de gênero e a pedagogia feminista. In: _____. **Documentos de identidades**: uma introdução às teorias do currículo: 2ª Ed., 7ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica 2004, 156p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.